

幼稚園教師の語りかけに関する一考察

—子どもの「聞く力」に関するインタビュー調査から—

佛教大学大学院 岡田 幸子

1. はじめに

幼稚園、保育所を卒園した子どもたちは、次の段階として小学校へ進学する。一部の小学校では、「小1プロブレム」とも呼ばれる小学校低学年に起こる教室での不適応行動、そして教師の発言を聞かずに教室内を立ち歩き、授業が成立しない学級の出現などが報告されている⁽¹⁾。それら諸問題の対応策の一つとして、幼稚園や保育所と小学校が早急に連携を深めていく必要が叫ばれている。そのような問題を抱える学級においては、生徒と教師の深い対話の成立は容易ではない。ひとりひとりの子どもがもつ背景の問題はあるとしても、集団での対話が成立しない理由は何なのか。その原因は、子どもにあるのだろうか、それとも教師にあるのだろうか。今日の子どもを取り巻くこれらの背景に、集団における子どもの「聞く力」に注目した理由の一つがある。

昨今、さまざまな視点から就学前の教育機関に対する議論が活発に行われている。保育制度が二元化しているわが国においては、法制度やカリキュラムの考え方も一本化されているとはいえない。本稿では、就学前教育機関のひとつである「幼稚園」を取り上げる。

文部科学省は、平成元年（1989年）に幼稚園教育要領の大幅な改訂をおこなった。領域主義的な保育に対する反省と、25年間もの長きにわたり幼児教育の基準であった昭和39年（1964年）の教育要領制定以降、子どもを取り巻く環境の

変化の実態に省みた改訂であった。改訂から15年余り経ったが、ますます複雑化する教育制度の中で、今日の幼稚園では実際にどのような教育が行われているのだろうか。

本稿では、京都府下にある二つの私立幼稚園に所属する幼稚園教諭に対して、教師の「語りかけ」と子どもの「聞く力」に関するインタビューを行った。対象とした園の特徴は、依然として平成元年度幼稚園教育要領改訂以前に主流であった領域主義的な保育を行っているE幼稚園と、領域を独立させない保育を行っているF幼稚園である。それぞれの園の教師は子どもに対し、どのような意識をもち「語りかける」のかを考察する。

（1）「聞く力」の位置づけ

齊藤美津子は、聞くことの難しさを指摘し、「人の話を聞くことは、話すことよりも難しいといっても言い過ぎではない」と説明している⁽²⁾。ここでの「聞く」は、自然に耳に入ってくる音や声を聞くことではなく、聞こうとしている事柄に向かって、意識し注意して、積極的に聞こうとする意欲的な態度を指している。

一斉保育を行っている幼稚園では、幼稚園と家庭の異なる面として、集団で話を聞く場面が繰り返されると考えられる。この過程で生じる、子どもが教師の話を「聞く」のに必要な力は、幼稚園での教育の中で身につけるものといえるのではないかと。教育用語として使用する際

の「基礎学力」として、『生活する力』の『もとい』となる学力が『基礎学力』である」と尾木直樹は定義している⁽³⁾。また、「学力」の説明として、「学校で(子どもに)身に付けさせる力」と「子どもが潜在的にもっている『学ぶ力』」の二重の視点を含んだ言葉であると佐伯胖は述べている⁽⁴⁾。このような説明の上に、本稿では集団で話を聞く場面を多々もつ幼稚園生活の中で、子どもが身につける広い意味における学力として「聞く力」を位置づける。

核家族化が進む今日において、ほとんどの家庭では親が、日常生活上で2名以上の子どもと一度に対話することは皆無に等しいのではないだろうか。子どもの理解にあわせた話の速度、発達に即して選んだ内容の対話が多くなるであろう。そのような場合、子どもは積極的に聴く必要がないとも想定できる。一方、集団はそうではない。子ども自らが、「語る人」を受け入れ、話している相手に自分を合わせる必要が生じる。受動的な「聞くこと」から、能動的な「聞くこと」への転換といいかえることができるであろう。その為、「聞くこと」に関する学習が重要となると思われる。ここで教師の側も「語ること」に関しての力量が問われることとなるのである。

(2) 幼稚園教育要領の変遷と教師の役割

平成10年の小学校学習指導要領の改訂(平成14年度実施)において、低学年の国語科の改訂の要点としてあげられているのは、「伝え合う力を高める」目標の新たな位置づけである。領域構成においても、「表現」「理解」の2領域1事項から、より具体的な「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の3領域1事項に改められている。「聞く力」に着目していると受け取れよう⁽⁵⁾。

一方、平成元年度の幼稚園教育要領改訂では、これまでの領域主義的な保育から脱却する

ことを目指して、5つの領域が編成された⁽⁶⁾。この時に取り入れた「環境による保育」「保育者による援助」という新しい概念が、一部の保育現場に混乱と誤解を生じさせることになった。磯部裕子は、「改訂以降10年間はわが国の保育界にとって、まさに試行錯誤の時代であった」と表現している⁽⁷⁾。環境を通しておこなうことを強調する幼児教育の一つの視点として、吉村真理子は、「子どもにとって最大の環境は保育者である」と述べている⁽⁸⁾。しかし、保育者の役割を「環境構成」のみに限定し、見守ることに徹するという解釈が起こったり、保育者の主体的な関わりを否定するという実態の報告もある⁽⁹⁾。

白川蓉子は、幼稚園と小学校の間にある段差を「日本の場合、幼児期の話し言葉中心のお話や読み聞かせの教育から、小学校1年生になると、いきなり教科書を用いた国語の授業になるのは、いささか移行に無理があるといえないだろうか」と述べている⁽¹⁰⁾。この指摘のとおり、子どもに直接テキスト・ガイド等を用いることのない幼稚園教育の場合、教授法の中心たる存在は「教師の語り」である。ほとんどの教科において、「相手の目を見て聞く」から「教科書を見て学習する」への子どもにとっては大きな変革を強いることになるともいえよう。

新井美也子は、「家庭環境や幼稚園・保育園などで受けてきた幼児教育の違いから、子どもたちが習得している言語の力には大きな差が見られる、こうした実態の中、一斉学習がスタートするのでさまざまな問題が生じる」と述べている⁽¹¹⁾。この指摘は、就学前教育に対し、その後の学校教育のスタートにマイナスの影響を与えているという、批判的な含みをもっていると受け取れないだろうか。

次に、集団に「語りかける」教師側から考察したい。大村はまは、「聞く力」を育てるために「教師の話し方が、絶対一ぺんでわかるよう

な話をするということが、とにかく聞くことをしつづたり、教えたりすることの教材準備の一番大事なところだと思います。(中略) いい話、聞くに足る話というのでしょうか、そういう話を始終聞かせないといけないと思うのです(後略)」と述べている⁽¹²⁾。教師の話す力が、生徒(子ども)の「聞く力」を育てることにいかに影響を与えるかについての説明である。

平成元年、平成10年と二度の幼稚園教育要領の改訂が行われた。しかし、依然として十数年間保育内容が変化しないという幼稚園の存在が、結城恵らの研究より明らかにされている⁽¹³⁾。本稿で対象としたE幼稚園もその一つであり、日常の設定保育の中心は、領域別に設定されたカリキュラムである。公立が主流の小学校とは違い、幼稚園には私立園が多いことも保育内容が変化しにくい要因のひとつではないか。

本稿では、園独自の保育内容が他の文化と交流することの少ないと思われる私立幼稚園に焦点をあてた。「子どもの聞く力は、教師の語りかける態度に反映されているのではないか」を仮説とし、保育内容の違いにより生じる教師の「語りかけ」の目的意識の差異から、子どもが身につける「聞く力」の特徴を明らかにしていきたい。

2. 教師と子ども集団の相互作用についての先行研究

教師の子どもへの対話を分析した先行研究としては、倉戸直美⁽¹⁴⁾によるものがあげられる。教師を含む小集団での教師の発話をペニー・k.の「集団の仕事を受ける役割」「集団を建設し維持していく役割」「個人中心的役割」の3種の分類に沿って分析した研究である。「集団を建設し維持していく役割」発言の多いクラスは、おだやかな温かい集団になるのが一般的であると分析している。一方、「個人中心的役割」発

話の多いクラスは全体の雰囲気を悪くし、楽しくないところにしてしまうことが明らかにされている。しかし、対象とされた場面の多くが自由遊びであり、集団での対話の分析にまでは及んでおらず、結果として子どもに与える具体的な意識まで十分に明らかにされたとはいえない。

次に教室における教師と生徒の相互作用を、「生徒コード」を用いて説明した稲垣恭子⁽¹⁵⁾の研究があげられる。教室の秩序を維持していくための解釈枠組みとしての「生徒コード(暗黙の掟)」に着目し、これを鍵にしなが、秩序が内側から構成され、維持されていくプロセスを明らかにしている。ウッズのストラテジー概念⁽¹⁶⁾を用いて、教室内の教師と生徒のさまざまなパースペクティブ⁽¹⁷⁾に基づく状況依存的なものであることを実証的に明らかにした研究である。

3. 調査の概要

京都府下にあるE幼稚園とF幼稚園に所属する教師を対象として、インタビュー調査を実施しデータを収集した。E幼稚園は、園児数約350人の大規模な幼稚園で、教師は5領域のうちの何れかの研究班として属し、実際の園児への保育も領域ごとの時間が設定され、一斉保育を中心とした領域主義的な保育カリキュラムを行っている幼稚園である。F幼稚園は、園児数約120人の中規模園で、一日の生活の中に、自由遊びと一斉保育を組み合わせたカリキュラムを行っている幼稚園である。際立って領域を意識したカリキュラムは行っていない。ひとりあたりのインタビュー時間は約60分、インタビュー期間は、2003年8月から10月におこなった。

4. 事例をもとにした分析と考察

保育内容の異なる二つの幼稚園に所属する幼

稚園教師は、子どもへの「語りかけ」の目的意識が異なるのだろうか。教師の目的意識の差異は、子どもが身に付ける「聞く力」にどのような特徴を見出すことができるのかを、インタビュー調査によって明らかにする。

インタビュー対象者の属性は表1の通りである。

表1 インタビュー対象者の属性

	所属	性別	年齢
A教師	E幼稚園	女性	23歳
B教師	E幼稚園	女性	30歳
C教師	F幼稚園	女性	24歳
D教師	F幼稚園	女性	49歳

(1) 事例の分析

事例1：E幼稚園

【教師Aさん 女性23歳】

問：子どもが教師の話を聞く姿勢について、どのように意識されていますか。

教師A：はじめに、聞いてもらいたい時は、子どもの心を落ち着かせる。子どもが集まったら手遊びなどをして、私のほうに集中させて…（中略）、いつものお約束として、子どもに「おめめはどうするんだったかな？ お耳は？」って聞くと、「先生の目見る！ お耳はダンボ！」って答えさせます。①

問：それは先生が考えられた方法ですか。

教師A：いえ。先輩の先生がされているのを見て、いい方法だな……って思って。②

問：最初から子どもはできましたか。

教師A：最初はできなかったですが、毎日繰り返す中で、子どもたちがお話を聞くときはこうするんだな……って覚えてくれた気がします。③

下線①の発言から読み取れるA教師の意識は、集団の子どもを対象に話をするにあたり、

教師側がストラテジーを形成しようとしている記述である。そして、A教師がおこなった方法により子どもはその手順を身につける(③)。この方法は、同じ幼稚園に属する先輩教員の行為の模倣から学んだと回答している(②)。これらの記述からは、経験の浅い教員が子どもに語りかける中で踏んで行く手順が述べられているが、それらは同じ職場の先輩教員の影響を深く受けているといえよう。

問：子どもの聞く意識が薄れるのは、どのような場合だと思いますか。

教師A：保育のために説明をする場合は、保育者の語りかけ次第だと思います。「みんなするよ」「全員だよ」って、しっかり導入しときます。

問：子どもに語りかけ難いと感じる場面を教えてください。

教師A：造形遊びとカルタの進め方の説明でいつも困ります。④ どう簡単に言ってあげようって。

たとえば、造形活動の「混色」というところで、その時ももちろんゆっくりとやりながら、自分でパレットもって「この色をちょっととって、中くらいの部屋にちょっと遊ばせてあげて……その絵の具を次にはこの大きい部屋で遊ばせてあげようか」とかって説明するんですけど……。それで、ちょっとやらせては「また先生のほう見て！」って少しずつ進めるんですけど、理解してくれない子がいて（時間の経過と共に）楽しむ表情の子が少なくなつて、活動をやめてしまう子も出てきて……。どうしようといつも思っています。

問：その活動の目的は、絵を描くことではないのですか。

教師A：はい。色を混ぜることを楽しむのが目的です。絵の具の出し方、筆洗の置く場所とか覚えさせることが目的で…って指示書に書かれてるんです。「青色出して」って言っても違う色出すし…。事前に絵本読んで色まで言ってるのに…。⑤

問：それらの細かいことは先生が事前に決めておくのですか？

教師A：カリキュラムで決まっています。⑥あと難しくてうまく説明できなくていつもいつも困ってるのは、カルタのやり方で…。黒板に描いて、やるんですけど。(中略)カルタの最後には表に照らし合わせて字を重ねますね。(中略)その説明が何回やっても慣れなくて…。私の話し方が悪いのかなって。⑦

これらの記述より、「造形あそび」「カルタ(ことば遊び)」「混色」といった、領域別カリキュラムを取り入れているE幼稚園の保育内容が特徴的に表れている。④、⑤、⑦からは、指導書通りに進まずに悩んでいるA教師の言葉とカリキュラムにそった保育内容を子どもに指導する教師の工夫が読み取れる(⑥)。それらの活動では、技術や知識を習得するために、教師の語りかけが存在している。そのような状況で、一部の子どもには楽しむ表情が減少し、更には活動を中断するという子も出てくることが述べられている。このような保育内容においては、「説明的な語りかけ」がその大部分を占めていることが読み取れる。

問：子どもに語りかけやすい場面とはどのような場面ですか。

教師A：語りかけやすいというのは、絵本とか紙芝居とか…。⑧ ちょっと声を変えた

りする余裕があります。あと、給食を食べてるときに、お野菜が好きになるように、「先生お野菜だーいすき。もりもり食べよう！」って言いながら食べると、「僕も食べよう！」って次々乗ってきます。これも先輩の先生に教わったんですが。そんな語りかけは好きです。

問：給食の食べ方については、どのように説明しますか。

教師A：指示書というのがある。何枚かに分かれている。①おかばんをおいすにかけましょう……とか描いてあるのを、黒板に張って。⑨

問：指示書というのをもう少し詳しく教えてください。

教師A：4月はじめごろは、1枚目をみんなで見て「はい、おかばんをおいすに掛けて……」ってみんなで合わせてやって。「次は、おかばんからお弁当袋をだしましょう……」って感じで進めます。子どもは絵と先生の声を頼りにお弁当を食べる準備をします。

問：他に指示書を用いて、説明するのはどのようなことですか。

教師A：ロッカーの使い方、靴の片付け方。帽子のかけ方、絵の具の道具の使い方、筆の使い方など……。黒板にはって見せます。どれも「○○のようにしましょう」という感じで。

問：指示書はどのような目的で作られたものかご存知ですか。

教師A：代々あるようです。何度も作りかえられています。新入園児が使うことが多いので、年少の先生が管理しています。

問：もし、指示書がなかったら、と考えるとうどうですか？

教師A：えっ……指示書がなかったらどれも口

で言わないといけないので大変です。

やっぱり、助かってます。新卒の先生はなかったら困ります。⑩子どもも口だけ(の説明)より理解できてますし。

問：E幼稚園の特徴ですね。

教師A：ええ。

この記述からは、「指示書」の存在が明らかにされている(⑨)。「指示書」というマニュアルを用いることで、新任期の教師にも安心して子どもに説明ができると述べている。背景として、E幼稚園は比較的年齢の若い教員が多く、その結果利用頻度は高いようである(⑩)。このことから園生活やカリキュラムを最低限度保障するための園独自の工夫と受け取れる。しかし、ここでの教師の語りかけは、直接の語りかけではなく、「指示書」「紙芝居」「絵本」を媒介とした語りかけが中心である(⑧)。その内容の多くは園生活の過ごし方、ルールの導入、そして保育の「説明」が中心である。一方、子どもからの表現を期待した語りかけを読み取ることはできない。

【教師Bさん 女性30歳】

問：先生が話す行為によって、子ども同士のつながりを感じることはありますか。

教師B：ありますね。たとえば一人の子どもに対して注意すると、周りの子どもも注意していることを聞いて、〇〇したことがいけないよ……って言っているだけなのですが、他の子どもたちは「〇ちゃん、先生に怒られはったー」って言っているのを聞くと、一面しか理解しないまま、〇ちゃんは悪い人だ、っていう印象だけが残ることに。⑪困りますね。(中略)いつもじゃないけど、保育者の姿を良く見ているんだと責任

を感じます。

問：プラス面はどうですか。

教師B：例えば造形活動をしているときに誰かの絵を取り上げて「みんな見てごらん、〇ちゃんの絵ここがすごいね……」とかいうと、「僕も見て!」「私も!」って活動的な雰囲気のクラスになります。

問：子ども同士のもめごとが起こったら、どのように取り上げますか。

教師B：たいてい喧嘩を起こした二人、当事者の子どもと話します。あまりにも同じ状態が続いた場合にはクラスみんなで…ですが、同じ子の名前ばかりいうと子どもの中に特定の子の悪いイメージがつくことがいけないと思って。本当は事実でも、いいところもあるはずですし、このような場合は良くないと思ってみんなの前ではいいませんね。⑫

問：クラスでお話や対話を楽しむ保育の時間がありますか。

教師B：自由遊び中(注：バス登園の時差を利用する為、クラス全員は揃わない)だけです。クラスでの一斉保育の中ではほとんどありません。お帰りに、夏休みの話をしたりすることはあるかな。そんな時は、「ぼくなー!」「私も!って…」盛り上がりますね。

問：先生の語りが子どもにうまく伝わったと感じるとき、それは子どもにどのような効果をもたらしますか。

教師B：盛りだくさんのカリキュラムをこなすことが精一杯で子どもと楽しんでいるという余裕はほとんどありませんが、指導する沢山の活動経験(運動・造形・絵画・はめ絵・ドッツカード・カルタ…)の中から子どもが好きなこと、

得意なことに出会えるということかな。現実的には、私の指導が、造形活動の絵画で画材の扱いに慣れたり、それがよい絵につながる事とかやと思います。合奏等を子どもが暗譜して習得することができた瞬間も嬉しいです。発表会などを経験すると一気にクラスが盛り上がりますね。

問：領域ごとのたくさんのカリキュラムを指導していること自体については、何か感じることはありますか。

教師B：疑問を感じることはあります。特に、教師同士の会話の中に「できる子」「できない子」という見分け意識が頻繁にでてくるし。^⑫ まだ固まっているはずのない、3歳児の絵画指導でさえ、「作品にしなくては」という意識から、ついつい「描かす」という気持ちが強くなってしてしまう。^⑬

ここでは喧嘩の対応例があげられている(⑫)。喧嘩の当事者のことを考慮し、今後も同じクラス集団に属する他の子に悪いイメージを植えつけないようにという理由で、教師Bさんは周囲の子に事実を知らせていない(⑪)。教師の語りかけが、むしろクラスにマイナス影響を与えるという意識をもっているといえる。また、E幼稚園では、集団の中で子どもと話をする時間が設定保育の中にはほとんどみられず、一日の大部分を占める設定保育では、領域別の設定保育が沢山あげられている。このことは、言葉を媒介としての教師と子どもの相互交渉が、実質的な技術習得を目的とした会話に限定されることが予測できる。子どもの評価の視点に、保育活動をうまくこなせる子が「できる子」、ペースの遅い子、教師の働きかけに乗ってこない子は「できない子」という分類意識が教師同士に生じていることが述べられている(⑬)。

その結果、たとえ対象が3歳児であっても教師に「させる」という意識を生じさせていることがわかる。(⑭)

事例2：F幼稚園

【教師Cさん 女性24歳】

問：子どもに語りかける力をどのようにつけたと感じますか。

教師C：子どもの反応、行動に自分の語りかけがどうだったかが見えて、また考えて語る。その繰り返し。まわりの先生方のいいところは自分にも取り入れたみたい。^⑮ 自分のものにするのは難しいけれど。

問：子どもの「聞く力」と教師の「語りかける力」の関係をどのように感じられますか。

教師C：他の先生の語りかけを聞いている子どもを見て、「この子達にこんなに聞く力があったんだ……」と思うとき、それだけ熱心に聴いてしまうくらいの「語りかける力」を私自身が持っていないということだと反省します。

問：子どもへの語りかけが難しいと感じるのはどのような場面ですか？

教師C：理想の言葉がけというのは頭でわかっていても、一斉に聞かせるとき、時間に追われていたりすると、子どもへの語りかけであるべきでない言い方をしてしまうことがあります。^⑯

問：教師という仕事で「語りかける力」の果たす役割はなんだと思いますか。

教師C：子どもたちは、よい語りかけによって、より沢山のことを感じたり、考えたりすることができる。^⑰ 子どもの一般的な思考や行動を考えた上での教師の語りかけは家庭でのものとは違うと思う。

E幼稚園のA教師の記述にあった先輩教員の模倣とまではいなくても、先輩教員のよいところは取り入れたいという意識をもっていることがわかる(15)。理想の言葉がけが意識にあっても、状況によっては現実化できないことがあげられている(16)。また、教師の語りかけにより、子どもが「感じる」「考える」という効果を期待していることが読み取れる(17)。C教師のインタビュー回答からは、教師の力量により語りかけの差異を感じ取り、自らを比較しているとも受け取れる。マニュアル的なものが介在しないF幼稚園の特徴とも捉えられるのではないかな。

【教師Dさん 女性49歳】

問：子どもの集団に話かける時に、心がけられていることがありますか。

教師D：意識しているのは、ゆっくりと、子どもにわかるように。技術的にいうと、年齢に応じた言い方を使い分けることかなあ。あと、自分が子どもやったらどう思うかなあ？と考えた内容を話すと、子どもはよく聞く。^⑩

問：子どもが話を聞く姿勢についてはどう意識されていますか。

教師D：子どもとの間に信頼関係がないと無理やね。話をするときだけ「聞きなさい」では無理。困っている時、悲しんでいるときにその先生がどれだけ気がつくか。気がつきながら声かけすると、すごく近づいてくると、その人の話したことに耳を傾けようとする。^⑪

この記述からは、子どもの「聞く」行為には、子どもの「聞く力」に見合った、教師の「語りかけ」の柔軟性が述べられている(18)。また、事前に教師と子どもの間に相互の信頼関

係ができていることが必要だと述べている(19)。「聞く力」をもったクラス集団を形成するには、「個の集団」対「一人の教師」ではなく、信頼感で繋がった「ひとりの子どもと教師」のパイプが幾重にも重なり合った集団形成が必要であるとD教師は言っているのではないかな。

問：集団の子どもに語りかけられるときに意識していることはありますか。

教師D：(略) 自由遊びだけでなく、例えば(一斉)保育中に製作をしても、押されて引っかかれて……が起これば1対1で他の子をほっとくのではない。何が大事かを自分に問わなあかん。大事な話をクラスの子どもと共有しなかった積み重ねが、聞く姿勢が子どもに出来上がらない要因ではないかなあ。^⑫

問：同じ教室で起これば共有することですか。

教師D：そこが仲間なんや。(中略)「ちょっと聴いて、今大変なことになってるの、一緒に考えてあげよう」って保育中に言えることが大切やと思う。

問：そのような場面で起こる事象の、優先順位は担任の責任ですよね。

教師D：作ること、技術をつけることは後回しですよ……っていうのはここに繋がってくる。技術的なことは時間の使い方でも何でも後回しにできる。だけど、今起こればそれはそのときだけ。^⑬(中略) もし、喧嘩が起これなかったらそれでいい。だけど、そこで先生が考えないといけないのは製作の嫌いな子はいないかな？ スピードの遅い子は？ 理解がゆっくりな子に目をかけよう…と個々に意識を向けることかなあ。(子どもが) 大きく変わっていくのは

先生の見方と目標で変わっていくね。
製作の完成を求めるのか、それは後でいい、それより今をどれだけ大切に考えるか。(中略)

問：自分のことを後回しにしてでも……というのが子どものよさでしょうか。

教師D：単純なことかというと、子どもと話しているときにハチが飛んでくると、子どもは「虫！ 虫！ 虫！」っていうでしょ。でも、そこで「話聴きなさい」って言うのではなく、本当に虫が飛んでいたら気になるし、あの虫何やろな……っていう方向転換できる先生の余裕が必要。子どもの気持ち、今、子どもが何を求めているか。子どもの心に入っていくのが大事なんや。②「どうしょ？」って一緒に考えて、窓明けよ、電気消そう……って話して、虫が飛んでいったら「ああよかったな…」って、一緒に感じて「話続けるよ…」っていくと子どもはぎゅっと聞ける。もし、「ほっときなさい。窓から逃げていくから」っていうと、子どもは気になって聞けへんし、先生も話を消化することに精一杯になってそこには気持ちが入っていかない。こんな細かい部分の積み重ねが大事やと思ってる。

クラスの一部で起こった出来事を、クラス全体で共有するという視点が述べられている(②①)。このような場面で教師は、自らの「語りかけ」を媒介に、直接の当事者と周囲のその他大勢をつなぐ役割が課されることになる。「作ることや技術は後回し…」という見方(②①)、また子どもの気持ちに沿って語りかけを柔軟に変化させる点(②②)などは、E園の教師とは異なる視点である。E幼稚園教師に感じられた保育内容をノルマ的に捉える印象は、F幼稚園に

おいてはここまでの回答からは感じられない。これら教師の気持ちの余裕が、一斉保育中の子ども集団での自然現象をクラスで共有することが可能としている要因の一つではなからうか。

問：教師の語りかけによって、子どもにどのような力を育てたと思っておられますか。

教師D：考えることが大事で、いい悪いの結果を習得するのが目的ではない。③例えば、家に帰った後、「先生がおこらはった」「何で怒らはったん？」「わからない」になる。そうでなくて、いっぱい子どもと話していたら自分なりの考えを自分なりの言葉で話せるようになる。③「さっき(まず)叩かはってな、それで僕が石投げてん、それがあたって血ではってん」「それはどうなん？先生どう言わはった？」「先生な、おこらはった」っていうように子どもは説明できる。この繰り返し、子どもが育つということ。「こんどはしんとこ」「人がしはったらあかんで、って言おう」……っていう力を付けることになる。

問：最終的な結果を教えるのではなく、過程を教えることに目的があるのですか。

教師D：もし当事者だけ呼んで解決してしまうと、その過程は何も知らないまま、周囲は結果だけを知ることになる。そして、「石投げはって、怪我させはったんや…」って、それを周囲に伝えていくことになる。もし、その過程をみんなで共有することができれば、周囲も考える力を養っていく。周りの子どもこのことがきっかけで変わるかもしれない。(子ども同士)人を評価することにもつながる。その出来事に関して、

子どもの意見を聞くのは、その子を知るためには大切なこと。②「どう思う？」って聞くと、(中略)いろんな意見がでる。その子どもから、「この子がこんなこと考えられたんや」「こんな表現できたんや…」って。その為に、教師は話さなアカんのと違うかな。③

「空間の共有」の次の段階として、D教師は「自分で考える」「自分の言葉で表現する」というプロセスをねらいとしていることを述べている(②)(④)。ここに、D教師の子どもへの語りかけの最終的な目的が含まれていると読み取れる。D教師の語りかけには、子どもからの意思の表出を目的とする意図が含まれているといえよう。共有したクラスの子どもたちの意見を自分の意見と重ねあわすことも、ここでは可能となるのではないか(⑤)。ここには、「聞く力」を一方通行ではなく、相互行為として捉えた文脈が読み取れるといえよう(⑥)。

(2) E・F 幼稚園教師へのインタビュー結果より

以上のインタビューから明らかにされた教師の「語りかけ」意識を、「子どもに語りかける目的のプロセス」として3段階に分類する。

《第1段階》

E園：「聞いてもらいたい時は、子どもの心を落ち着かせる。子どもが集まったら手遊びなどをして、私のほうに集中させて…(中略)、いつものお約束として、子どもに「おめめはどうするんだったかな？ お耳は？」って聞くと、「先生の目見る！ お耳はダンボ！」って答えさせます」(A教師)

F園：「聞こうっていう姿勢ができていなかったらうまくいかへん。私なら子どもを

座らせて、静かにさせて、みんなの目が向いてから話すと、たいてい聞く」(D教師)

この段階では両幼稚園の教師とも、まず集中させてから説明するという共通点がある。すなわち「話を聞くストラテジー形成目的の語りかけ」といえるのではないか。

《第2段階》

E園：「例えば、園庭で体操をして、その後すぐに絵の具をしなきゃとか、こちらが思うといくら話をしても子どもはぜんぜん聞きません、疲れてるし。どんなに手遊びをやっても…」「毎日繰り返す中で、子どもたちがお話を聞くときはこうするんだな……って覚えてくれた気がします」(A教師)

この段階での語りかけの目的は、技術の習得・個々の作品の完成の説明を目的としたものと、クラスに話を聞く秩序を保つ為にあるといえるのではないだろうか。

F園：「子どもの気持ち、今、子どもが何を求めているか。子どもの心に入っていくのが大事なんや。『どうしょ？』って一緒に考えて、窓明けよ、電気消そう…って話して、虫が飛んでいったら『ああよかったな…』って、一緒に感じて『話続けるよ…』っていくと子どもはぎゅっと聞ける」「そこで先生が考えないといけなのは製作の嫌いな子はいないかな？ スピードの遅い子は？ 理解がゆっくりな子に目をかけよう…と個々に意識を向けることかなあ」(D教師)

この段階では、クラスで事象を共有するための語りかけと、個々の援助のための語りかけが目的として抽出できた。

これから、第2段階ではそれぞれの幼稚園の目的によって教師の語りかける意識に違いが見出されたといえる。

《第3段階》

E園：「私の指導が、造形活動の絵画で画材の扱いに慣れたり、それがよい絵につながることでかやと思います。長い歌や、合奏を子どもが暗譜して習得することができた瞬間も嬉しいです。発表会などを経験すると一気にクラスが盛り上がりますね」(B教師)

この記述より、教師の語りかけの最終的な到達点として、子どもがより高い技術を習得することが目的であると受け取れよう。

F園：『『どう思う?』って聞くと、(中略)いろんな意見がでる。その子どもから、『この子がこんなこと考えられたんや』『こんな表現できたんや…』って。その為、教師は話さなあかんのと違うかな』(D教師)

最終的な目的は、子どもの気持ちを引き出すための語りかけだと捉えることができる。

第1段階としてE・F両園の教師から、「聞く態勢」を子どもに作らせるストラテジー形成の意識が見られた。第2段階からはE園、F園それぞれの語りかけの目的が分岐している。(図1) E幼稚園の比較的年齢の若い教師からは、子どもを統制する方法として、先輩教員の模倣があげられていた。園での生活は、さまざまなきまりやルールに従うことが多いが、これ

らを新入園児の時期に身に付けさせることが、幼稚園教師の役割のひとつであるということがA教師の発言から明らかになった。そして、保育内容がさまざまな領域別カリキュラムで形成されているE幼稚園では、技術や知識の習得、作品の完成が主たる教師の目標となっている。それらを子どもが経験していく導き手として、教師と教師の語りかけが存在していた。また、「指示書」の存在は子どもの生活に深く入り込み、その効力を発揮していることがわかる。指示書をパートナーとしつつ、子どもが園での生活をスムーズに過ごせるように利用されているに留まらず、指示書が「なくてはならない存在化」している事実も見逃してはならないだろう。そこには、「こうあらねばならない」という園の文化、そこに属する教師集団が独自の教授方法等の文化を形成していると受け取れるのではないか。

一方、F園のD教師は子どもに合わせた教師側の「語る力」にも、技術が必要だという意見をもっていた。子どもと教師、子ども同士の対話が重要であると位置づけているF園においては、E園と同じ斉保育であっても、明確な領域ごとの保育内容は行われていない。活動内容には製作などE園と共通する部分があるが、クラスで起こる様々な事象を教師の選択で子ども

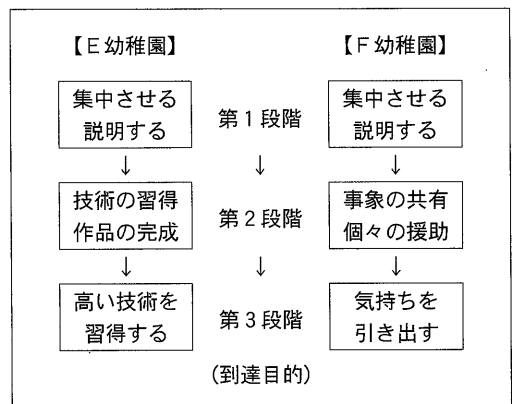


図1 語りかけ目的のプロセス

と共有しながら、各々の子どもが考える力、独自の意見をもつことをねらいにしているという文脈は、明らかにE園のものとは異なったものである。

これらの記述より、E園は受動的な「聞く力」を、F園は能動的な「聞く力」をつけるための導き手として、教師が役割を担っているといえるのではないか。

それぞれの状況の中に位置づけられている幼稚園教師の語りかけ意識には、幼稚園ごとの最終的な目的の違いを背景として、異なる語りかけの文脈が存在するといえよう。

5. おわりに

E幼稚園には保育技術を補うものとして、「指示書」の存在が明らかになった。これらを用いた保育方法は、新任教師であってもクラスに秩序を保ち、多種多様な保育実践を一定基準に満たして提供できるというメリットがある。その反面、子どもの行為を画一的なものとする可能性が多くなるのではないか。また、一日の大部分を占める一斉保育のなかでは、子どもと教師の対話をもつ時間が殆どないということから、「子どもからの声を聞く」意識が欠ける危険性はないのだろうか。本来相互に必要な「聞く」「話す」行為が、片側通行となる可能性があるのではないか。そして、着目すべき点として「作品を完成させる」「物事を習得させる」といった目的から、教師が子どもに対し一方的に「教えてやる」という危険な意識を生じさせる可能性が考えられる。

一方、「指示書」のようなマニュアルが存在しないF幼稚園の教師は、カリキュラムの設定や教室で次々起こる事象の優先順序の判断、教師の指導力など教師の力量が直接影響すると考えられる。子どもの気持ちを生かし、教師の個性を生かしたクラス作りなどのプラス面だけで

はなく、この場合、ベテラン教員のクラスと新任教員のクラスの保育に質の差をもたらすことも考えられる。F幼稚園の場合は、それらの文脈に応策として毎日の自由遊びで全ての教師が全ての子どもへの援助を心がけていることをあげていた。また、教育の効果についても目に見えにくいものを求めることで、保護者との相互理解には深い話し合いが必要となる。

「技術の習得は後回し」というF幼稚園のD教師は、経験年数のある教員としての信念が感じられる。D教師の子どもの気持ちを引き出すことを目的とした子どもへの語りかけは、「教師は、幼児一人一人の活動の場面に応じて、さまざまな役割を果たし、その活動を豊かにしなければならない」という現行の「幼稚園教育要領1章総則1 幼稚園教育の基本」と照らしあわすことができる。しかし、実際にこの教育を実践することは、幼稚園ごとのカリキュラム内容、教師の力量などの相違により容易いことではないといえよう。

これまでの知見から、教師の語りかけの文脈には各々の幼稚園が子どもに身に付けさせたい「聞く力」の違いにより、教師が子どもに語りかける意識の違いが生じていることが明らかになった。領域主義的なE幼稚園の教師からは、教師から子どもへの一方通行的な語りかけが多く、その為に子ども側の視点では受動的な「聞き手」を育てることが可能であっても、能動的な「聞く力」を育てる意識はみられなかった。

同じ一斉保育という保育形態を取り入れる園の中に、子どもが能動的に教師の言葉を受け取る園と、受動的に受け取る園の差異が生じる要因は何か。柴野昌山は幼児教育について、次のように述べている。

幼児教育の理論が児童中心主義を自明のものとしているだけに、教師はそれにコミットすればするほど自己のアイデンティティーをおびや

かされる。(中略) 理念的にはたしかに教師に多くの自由を与え、教師の理解と判断にもとづいて子どもを指導し、評価する。だが、それらは基本的に子ども中心のアピール型の指導・評価体系であるため、教師はそれよりも手ごたえのある統制方法を求める。(中略) 児童中心主義というイデオロギーは、日常的には教師のパースペクティブの中へ進入することによって子どもを統制している。つまり子どもの成長を促進するか、抑圧するか、生かすも殺すも教師のパースペクティブ次第という事実は否定できない⁽¹⁸⁾。

このパースペクティブの概念こそ、本稿で明らかにした園それぞれの語りかけの文脈を指すのではないか。これらの指摘に沿うのならば、幼児教育における「児童中心主義」のイデオロギーのあり方を再度考えてみる必要があるのではないだろうか。本稿ではひとつの例として、教師の「語りかけ」が、子どものどのような「聞く力」に期待しているのかに着目した。表面的には同じである「語りかけ」という行為のもつ具体的な意味を考察した場合、実際には園により異なる「聞く力」を期待する意識が明らかになった。そして、対象とした園それぞれの教師の語りかけに、メリットとデメリットが見出された。

教室での教育効果を実際に計ることは容易なことではない。しかし、教師の語りかけが教室に与える影響を考えたときに、この相互行為の責任は大きいといえよう。今日の日本の小学校では、一斉学習の形態が主流である。就学前段階で身に付ける能力の違いに着目することは、幼少連携を考える上で不可欠であろう。異なる語りかけの文脈は、それぞれの園の子どもたちにどのような影響を与えているのか。これらは今後の研究課題としていきたい。

【注】

- (1) 南本長穂 他編 「子ども支援の教育社会学」 北大路書房 2002 p.82
- (2) 斎藤美津子 「話し言葉の科学」 サイマル出版会 1968 p.10
- (3) 尾木直樹 「「学力低下」をどうみるか」 日本放送出版協会 2002 p.114
- (4) 佐伯胖他編著 「学校の再生を目指して 2」 東京大学出版会 1992 p.194
- (5) 文部省 小学校学習指導要領 国語科 平成11年5月
- (6) 文部省 幼稚園指導要領 平成10年12月
- (7) 磯部裕子 「教育課程の理論」 萌文書林 2003 p.118
- (8) 森上史朗編 「幼児教育への招待」 ミネルヴァ書房 1998 p.110
- (9) 磯部裕子 同上 p.118
- (10) 白川蓉子 「初等教育資料 no.733」 平成13年3月号 p.103
- (11) 野地潤家 監修 「生きて働く国語の力を育てる授業の創造 (4)」 ニチブン 2000 p.188
- (12) 大村はま 「国語教室第2巻」 筑摩書房 1983 p.5
- (13) 志水宏吉 編著 「教育のエスノグラフィー ―学校現場の今―」 嵯峨野書院 1998 p.126, 152
- (14) 倉戸直美 「幼児教育者の行動分析」 大阪芸術大学短期大学部紀要 第26号 2002 p.179-193
- (15) 稲垣恭子 「教師―生徒の相互行為と教室秩序の構成」 教育社会学研究集第45集 1989 p.123-135
- (16) ウッズは「ストラテジー」を、目的を達成するための方法であるとするが、この目的は多様で状況に応じて次々に変化していく(後略)と説明している。永井聖二他編 「教師という仕事＝ワーク」 学文社 2000 p.71
- (17) 柴野は、「教育現場において、教育活動を方向付け、類型化し、評価する構えが教師のパースペクティブである」と説明している。(柴野昌山 「しつけの社会学」 世界思想社 1989 p.68)
- (18) 柴野 「前掲書」 p.80

【参考文献】

- ウヴェ・フリック 小田博志他訳 「質的研究入門
〈人間科学〉のための方法論」 春秋社 2002
野地潤家 「教育話法入門」 明治図書出版 1996